

Discusiones didácticas actuales en Educación Inicial

Licenciatura en Educación Inicial
Primer cuatrimestre de 2023.

Prof. Daniel Brailovsky
Tutores: Prof. Adriana Estupiñan y Santiago González Bienes

Clase 7.
Pensar y conversar con niños

¿Se puede afirmar preguntando? Me gustaría comenzar esta clase con una pregunta, terminarla con otra pregunta, y componer el texto con unas cuantas preguntas más. Comienzo por dedicar apenas dos párrafos a un necesario elogio de la conversación en el aula, para dejar más o menos establecido cuál es la idea de "conversación" a la que me refiero cuando digo "conversar con niños". Hay una hermandad evidente entre el pensar y el conversar. Cuando entrelazamos nuestra voz con la de otros y otras en clave conversacional, cuando hablamos con otro con los cuidados propios de la conversación, buscamos cierta construcción conjunta de las ideas, algo así como un paseo compartido por lugares nuevos, curiosos, extraños, sutiles, interesantes, fascinantes, a los que puede llevarnos el pensar lado a lado, codo a codo. Así como es difícil escribir sin leer otras escrituras en los alrededores de la propia, es difícil pensar sin conversar. Incluso en la más íntima soledad, cuando pensamos mentamos un interlocutor, una voz que nos objeta, nos interpela, nos pregunta: es la huella de nuestras conversaciones previas, es la expresión de esa alteridad necesaria.

Conversar en el aula es, además un modo particular de conversar. La conversación no es del todo espontánea, aunque pueda parecerlo y sentirse como tal, porque es mirada por las paredes escolares que, ya sabemos, tienen ojos y renglones. En la conversación del aula el mundo se revela y aparece de pronto en un relato, una lámina, un objeto. Allí, en la conversación, aparecen del mundo sus arrugas, sus miserias, sus contradicciones, y los maestros nos sentimos también portavoces de esas revelaciones. En la conversación del aula se encuentran distintas posiciones y sensibilidades, se entrecruzan, se reconocen. Los docentes celebramos que en las aulas se pueda conversar (y no sólo monologar, explicar) porque cuando conversamos aprendemos: nos desarraigamos de las certezas (de otro modo no necesitaríamos si querríamos

conversar), somos especialmente auténticos, no fingimos por complacencia o para caer bien, pues de hacerlo, sería una pseudoconversación.

Pero conversar con niños pequeños en las salas del nivel inicial nos enfrenta a una serie de preguntas más específicas, que me gustaría tratar de recorrer aquí. No sé si llegaremos a responderlas, pero al menos quisiera formularlas de una manera directa y sencilla, sin citas ni notas, como para abrir, precisamente, la conversación. Y como de conversar se trata, además, he pedido a dos personas que tienen cosas para decir al respecto que me interrumpan un poco y se sumen a este texto. Comienzo entonces por desplegar algunas preguntas.

¿Conversar con niños?

La primera objeción que puede anteponerse a la idea de una conversación auténtica entre adultos y niños es que, al tratarse de niños pequeños, son seres signados por su condición de inacabados ¿Son entonces sujetos plenos de la conversación? ¿Cómo escuchar lo que dicen? Si es cierto - como afirma cualquier psicología de la niñez - que su pensamiento posee geografías diferentes a las del adulto, y que no piensa con palabras e ideas más que con el cuerpo ¿puede entrelazarse su pensamiento con el nuestro en las trenzas del discurso? ¿Cómo conversar *de igual a igual*, como lo demanda una auténtica conversación, y conjurar esa distancia de los pensares? Al mismo tiempo, podríamos decir que nadie es igual a otro, y en algún punto nunca se conversa de igual a igual, tampoco entre adultos. La conversación, de hecho, demanda sumergirse en la alteridad y en la diferencia. Pero las diferencias entre adultos son diferencias de punto de vista, de opinión, de saber, y no suponen una distancia que obstruya la posibilidad de conversar. Entre adultos se toman en serio.

Pero ¿tomamos en serio lo que dicen los chicos? ¿Los escuchamos, *de verdad*? ¿Qué posiciones se abren para la escucha y la voz del docente (del adulto) frente a la voz infantil? ¿Cómo escucharlos sin recluirlos en el casillero de "las cosas tiernas y divertidas que dicen los chicos"? ¿Cómo conversar con ellos sin manipularlos, sin engañarlos, y sin dar tampoco a lo que dicen una entidad muy diferente de la que tiene? ¿Cuáles deberían ser los puntos de partida, los puntos de apoyo, de una conversación en la sala?

¿Deberíamos conversar a partir de los conflictos y su "resolución" (a riesgo de asumir un tono leguleyo, mediador, escribanil)? ¿De las preguntas que ellos se hacen sobre el mundo que los rodea (a riesgo de asumir un tono didáctico)? ¿Deberíamos partir de los puntos de vista, las opiniones, la pura argumentación (a riesgo de ser condescendientes para hacerles lugar en un terreno desparejo)? Y de los riesgos que siguen a cada una de las hipótesis anteriores ¿lo son tanto? ¿Es acaso un "riesgo" para un enseñante asumir un tono *didáctico*? ¿hay que renunciar a enseñar para conversar? ¿Qué parte de la enseñanza (o qué tipo de enseñanza) necesita hacerse a un lado para que aparezca la conversación?

Repito y amplío la última pregunta: ¿hay que renunciar a enseñar para conversar? ¿hay que renunciar a algo de la asimetría de la enseñanza para poder conversar en pie de igualdad? ¿es acaso necesaria algún tipo de "igualdad" para conversar? ¿no es también "desigual" cualquier otra conversación, fuera del aula? Cuando converso con mis

estudiantes universitarios siento que enseño y converso, porque propicio una conversación, habilito tiempos y espacios y aporto unos contenidos (pero también unas formas y unos estilos) que considero formativos. Aun así, insisto, siento que converso porque lo que los estudiantes introducen en el terreno de la conversación, sus ideas y sus preguntas, me desafían. ¿Y con los más chicos? ¿somos capaces de sentirnos desafiados?

¿Y qué significaría sentirse desafiado? Dice Freire que en una relación educativa todos aprenden: los sujetos, dice, "*a pesar de las diferencias que los connotan*, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro". Allí Freire asume (en el "a pesar de") que las diferencias (de conocimiento, de pensamiento) tienden a poner al docente y al alumno en una situación despareja. Y busca reivindicar la paridad, busca evitar que uno llegue a ser *objeto* del otro (objeto de enseñanza, objeto de trabajo, objeto de sus objetivos). Luego agrega que la capacidad de aprender (esa que tenemos todos) debe asumirse críticamente para desarrollar la curiosidad en su máxima expresión: la curiosidad "epistemológica" (superadora de la curiosidad ingenua), *sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto*.[1] ¿Podemos conjurar, cuando conversamos con niños, esas diferencias? ¿Podemos *desobjetarlos* para conversar desde otro lugar? ¿Está al alcance de los chicos de dos años, por ejemplo, esa curiosidad epistémica, que demanda rigor y método? Y si no lo está: ¿será un buen punto de partida esa curiosidad, aún ingenua, de los chicos? ¿Será que podemos compartir con ellos, en un ida y vuelta honesto y recíproco, no ya los aspectos metodológicos de esa curiosidad, pero sí - como he dicho en otro lado - su carácter *insurgente*, su capacidad de desafiar los términos y las lógicas del mundo, y por lo tanto de erigirse desafiante ante las contradicciones, las injusticias? ¿Podemos compartir el torrente preguntador, más allá de los mecanismos finos de las respuestas, o de la propia pregunta? ¿Podemos compartir, más allá del saber, la sensación – propia de lo escolar, como dice Jorge Larrosa – de estar *sabiendo que sabemos lo que sabemos*?

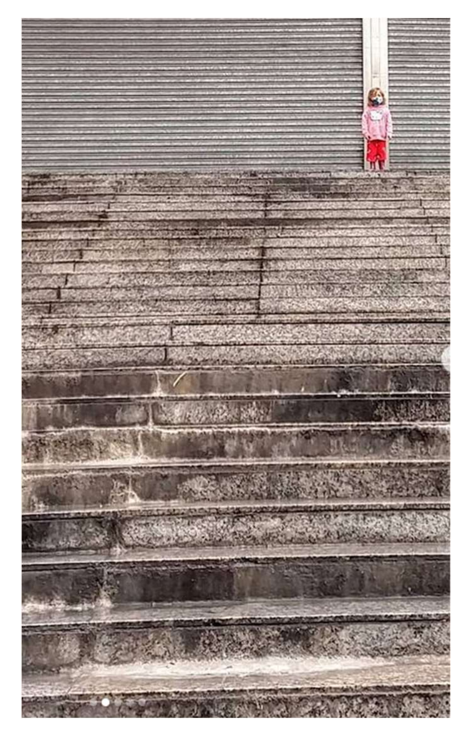
En busca del auténtico pensar y conversar

Existe una idea de cierta vulnerabilidad de los chicos más chicos ante la manipulación, que nos lleva a pensar que sus opiniones y puntos de vista son más difíciles de conocer. Al ser relativamente fáciles de convencer, de llevar en la dirección deseada, pensamos que pierden la soberanía sobre sus dichos. Dejarse llevar en direcciones deseadas por otros, por otro lado, es una de las formas posibles de dejarse educar. Pero en el caso de los chicos en edad de jardín, la sensación de maleabilidad se riñe con la de un ejercicio del punto de vista, del posicionamiento. No es algo que le suceda sólo a los chicos, claro. Cualquier adulto (por bienpensante y progresista que sea) puede sorprenderse a cada minuto en estados (sutiles o groseros) de alienación. De hecho, tengo un ejemplo personal que me gustaría relatar.

Un sábado, en mitad de la cuarentena por el COVID-19, salí tempranito a pasear con mi hija de 3 años, para aprovechar las calles aún sin tanta circulación de gente. Pasamos

[1] Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía, Sao Paulo: Paz e terra. - https://archive.org/download/PedagogiaDeLaAutonomia/pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf

frente al gigantesco shopping del abasto, que queda cerca de mi casa, y ella quiso subir las escaleras. Era la nenita sola, en una inmensa escalinata, delante de las persianas bajas. Todo un poco sucio y abandonado tras varias semanas de clausura. La cuestión es que, al subir yo también y ver la ingenua curiosidad de la nena ante los portones con cintas cruzadas, las sillas de starbucks sobre las mesas, ya llenas de polvo, me dio una especie de vacío en el estómago, una sensación de catástrofe. Pensé en El Eternauta caminando por la ciudad vacía (el barbijo me recuerda a esa escafandra que usaba Juan Salvo) y sentí que recorríamos las ruinas tristes de un mundo que había quedado atrás. De verdad sentí pena por este cuadro distópico que se imponía ante la infancia de mi hija. Casi lloro.



Y al rato me detuve en seco. ¿Un shopping cerrado me representa el apocalipsis? ¿De dónde saqué eso? ¡De las peores películas yanquis! Esas donde lo peor que puede pasar es que un monstruo rompa el puente de Brooklin, un viento fuerte tire abajo la estatua de la libertad y - por supuesto - que cierren los shoppings, que es la mayor de las catástrofes. Si se detiene el consumo, ya nada tiene sentido, por eso los zombies se amontonan en los shoppings arrasados. Y cuando me di cuenta de que esos sentimientos me eran impuestos por la exposición a ese tipo de escenas, que estereotipan las distopías en clave capitalista, y que en realidad el shopping cerrado es el efecto más sano en la vida de la gente de todo esto (incomparable a las plazas cerradas, por ejemplo), entonces me puse a jugar a patear latas vacías escaleras abajo, y todo se hizo más nítido.

En este episodio me reconocí atravesado por una sensibilidad ajena, y pude darme cuenta al examinar nuevamente mi sentir y mi pensar. Quizás de lo que se trata no es de que los chicos "expresen sus opiniones", sino de que reconstruyan de dónde les vienen esas opiniones. Lo que nos lleva de regreso al principio, a la condición de inacabamiento ¿Son sujetos plenos de la conversación? Si le pido la nena que dice: "mi color favorito es el rosa" que revise el origen de sus gustos ¿puede examinar su preferencia, llegar a asociarla con algo más allá de su deseo, sin un andamiaje manipulador de mi parte? ¿Y en todo caso, de eso se trataría conversar con niños? ¿de hacerlos "descubrir" las hipótesis adultas más evidentes, como el patriarcado y los estereotipos de género?

Hay un cantor de protesta (no muy reconocido como tal) que compone muchas de sus canciones tematizando reivindicaciones infantiles más o menos universales: no me quiero ir a dormir, no quiero comer esta bazofia, en fin, símbolos del poder de los adultos sobre los niños. En una de sus canciones, ironiza ridiculizando la posición del adulto que intenta hacer comer a Ricardito:

Ricardito no me come nada
este niño se alimenta con el aire.
Y eso que yo le leo mientras come
las propiedades de los alimentos.
Y eso que yo le insisto, si no comes,
mamá se pone mal.[2]

En la canción de Luis Pescetti el personaje de Ricardito (nombre de adulto, achicado: símbolo sutil de la mirada del niño como adulto miniaturizado) invita a las chicas y chicos a reconocerse en las ridículas maniobras de los grandes para hacerlos comer, en su obsesión por forzarlos al alimento. ¿Hay allí una pista sobre los modos posibles de conversar con los chicos? ¿Se trata quizás de identificar (desde nuestra propia vivencia infantil y desde nuestra capacidad de observar y escuchar) los tópicos que son importantes para ellos, y conversar desde ahí?

Ventanas a la conversación

¿Cómo conversar con niños? ¿Cómo crear un tiempo en el que nuestros tiempos se encuentren? El tiempo infantil, ya lo hemos dicho, es el presente. La infancia es la patria del instante. Y si es cierto que el tiempo infantil es el tiempo de fijarse en los detalles; si es cierto que sumergirse en el tiempo infantil y permanecer en ese tiempo, que sintonizar con ese tiempo, es uno de los desafíos de un educador de la primera infancia, entonces quizás haya que pensar esa conversación entre grandes y chicos asomándonos a momentos usuales de encuentro. Situaciones que, en la vida cotidiana, proveen ciertas referencias de modos posibles de encuentro entre adultos y niños, que difieren del "modo didáctico" en el que, como verán que dice Florencia Sierra en el texto complementario, el punto de llegada determinado, las metas, el método, obstruyen la posibilidad de una auténtica conversación. Me gustaría recorrerlas para husmear un poco en sus detalles, e interrogarlas como altillos donde pueda haber piezas interesantes que, sin quedar atascadas en la tosquedad del método, brinden alguna pista para seguir pensando el asunto. Lo que sigue es una descripción de algunas escenas habituales de encuentro entre voces adultas y voces infantiles. Cuando hablamos con chicas y chicos pequeños en medio de algunas de estas situaciones, adoptamos (y les atribuimos) un estatuto particular que podría servirnos para pensar esa conversación que estamos rodeando e interrogando. Se me ocurren, en principio, seis escenas: la pregunta, el berrinche, la mesa compartida, la contemplación del cosmos (el cielo, la lluvia, la luna), los relatos y el juego con personajes.

Aquí vamos.

1. La pregunta (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en una pregunta?)

Hay cierta forma de conversación que se abre ante los *porqués* de los chicos, sus preguntas. ¿Por qué necesitamos comer? ¿Por qué llueve? ¿Por qué se hace de noche? ¿Por qué se murió el perro? ¿De dónde vienen los bebés? Este tipo de preguntas nos

---

[2] Escuchen la canción, está buenísima: https://youtu.be/HyYUm1b9gwI

traen a un niño enfrentado a las incongruencias del mundo, a sus vacíos. Es un niño metafísico como en pocas ocasiones. Más allá de que la pregunta se dirige al adulto y espera de él una respuesta (que en general obtiene), hay un evidente placer en el propio acto de preguntar, de allí que muy habitualmente la misma pregunta sea reiterada hasta el cansancio. Florencia Sierra dice que no necesariamente buscan una respuesta cuando preguntan, más bien buscan entablar una conexión, sintonizar con los adultos en algo que, si no es estrictamente una conversación (¿y qué es "estrictamente" una conversación?), se parece muchísimo. La reiteración de las preguntas busca quizás prolongar el instante, en analogía con ese placer del conversar que, más allá de las conclusiones, los hallazgos o las verdades a las que se arribe, se sostiene por el puro placer de conversar. Los chicos preguntan, en ese sentido, para tender puentes con los adultos, pues rápidamente se dan cuenta de que las preguntas los acercan, que abren cierta disponibilidad. Se engarcen o no en la secuencia freireana (observar contemplativamente, preguntarse, conversar y pronunciar) las preguntas crean algún tipo de sintonía.

Ángela Menchón, en el texto que acompaña esta clase, da una pista interesante cuando sugiere que las preguntas de los chicos son una oportunidad para abrir espacios que den un marco a la conversación: llevar al aula (tal vez transformada, quizás aumentada, ciertamente abierta a los demás) la energía preguntadora de alguien. En cualquier caso, si algo queda más o menos claro es que en las preguntas de las chicas y los chicos debemos ver más que una curiosidad puntual acerca de un asunto, y debemos ofrecer más que una respuesta. Con sus preguntas, muchas veces nos acercan potentes invitaciones a conversar; y qué bueno si logramos recibirlas, aceptarlas y honrarlas como se lo merecen.

2. El berrinche (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en los intentos por salir de un conflicto, de una encrucijada relacional, de un malestar?)

Otra situación que puede pensarse como espejo en el que mirarnos es la del capricho, el berrinche, la exigencia fuerte del niño de alguna cosa que desea (o que desea no) tener o hacer. Cuando se lo mira a través de lentes psicológicos, el capricho se ubica en el casillero de las conductas esperables al transitar cierta etapa, y la amplia literatura de aeropuerto que puebla revistas y sitios web para mamis y papis desborda de consejos acerca de los límites, la inteligencia emocional y la gestión de las frustraciones, la reafirmación del yo, el ensayo de la autonomía. Los más creativos hablan también de chantaje y extorsión y desaconsejan los castigos físicos. En fin. Lo cierto es que los llamados caprichos infantiles instalan una forma de interactuar de adultos y niños en los que el adulto otorga a su interlocutor una entidad poderosa: lo ve como un potente contrincante ante el que no sabe si ceder, con el que siente que debe negociar, acerca del que se prepara, comenta con otros, y todo esto hace del capricho y el berrinche un sitio muy interesante para mirar.

Las conversaciones que siguen a la demanda de niño son un espacio de argumentos, de especulación sobre posibilidades y alternativas, de expresión de emociones desbordadas (del adulto tanto como del niño). En el origen de la palabra capricho hay una disputa etimológica: algunos sostienen que proviene de *capra* (cabra), y que remite a los

movimientos rápidos e imprevisibles de ese animal (y ya sabemos además que las cabras son ícono de la locura, por eso decimos: "más loco que una cabra"). Berrinche, a la vez, proviene de verraco (el cerdo, con sus *berridos*). La otra versión ubica la palabra como descendiente de *caput* (cabeza) y *riccio* (rizado/erizado), y que se refiere a una cabeza en estado de exaltación. Y el diccionario, entre las acepciones que ofrece pone que el capricho es una "determinación arbitraria, inspirada por un antojo, por humor o por deleite en lo extravagante y original". En música, el capricho es la obra musical que (como el "aire de…" en nuestro folclore) rompen la observancia de ciertas formas o reglas, o "pieza compuesta de forma libre y fantasiosa". En cualquier caso, lo propio del capricho es una expresión que adopta cierta animalidad (de cabra o de cerdo) para salirse de las reglas y expresar un deseo original, disruptivo, idiosincrático. Es, con toda claridad, un espacio de pleno ejercicio de libertad.

Sin detenernos en la cuestión (aquí y ahora, lateral) del trabajo que puede dar a un adulto "lidiar" con los caprichos y berrinches de un niño, esa preocupación que conduce con frecuencia a interpretar los caprichos y berrinches como escenas siempre "dedicadas" al adulto, y cuyo objeto de deseo (un helado, quedarse en la plaza, ver la tele) son pretextos pasajeros, observemos que se trata de las situaciones en las que con mayor vehemencia y consistencia las chicas y chicos expresan su voluntad, sus deseos, sus emociones y su estatuto de libertad personal. Todo capricho infantil tiene un objeto al que se dirige, y un obstáculo que superar, que usualmente es el adulto. Los caprichos de los adultos – que también los tenemos – también se dirigen a un objeto (de consumo, de deseo, de poder) y se les interponen las limitaciones económicas, los escrúpulos morales, las leyes o los riesgos. Y con los caprichos y berrinches de los chicos puede suceder, tal vez, lo que sucede con los de los adultos cuando, pasada la tormenta, lo conversamos en terapia. Es de las cosas acerca de las cuales se puede conversar después. Volver a ese deseo, nombrarlo, recuperar esa pasión, esa sensación de injusticia, completar los vacíos, contar historias posibles alrededor del episodio.

Si algo promete la escena del capricho (expresado o no en berrinche) es un regreso a la misma escena, sobre la superficie fértil de las palabras. Y eso es, o se parece bastante, a la conversación.

3. La mesa compartida (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en un discurrir juntos por un momento ritualizado y recurrente?)

La mesa compartida, el *comer juntos*. La comida es el fogón urbano. Reunirse alrededor del calor de la mesa propicia una charla del durante, un discurrir donde lo que se dice acompaña una acción cotidiana (acerca de la que no es menester decir mucho) y que se puede reiterar varias veces en el día. Si hay un espacio de reunión conversada, regular e institucionalizado, compartido por grandes y chicos, es el de las comidas. Dado que comer es una necesidad básica ineludible, que para comer se ponen en pausa las obligaciones, y que conversar durante la comida es la forma habitual de vivir ese momento, podría decirse que es uno de los espacios más frecuentes de encuentro de las voces adultas e infantiles. En la mesa del jardín, además, es espacio de conversaciones entre niños. Ángela dice que una de las características propias de la conversación áulica es que suele estar mediada por los adultos. Pero la mesa, aunque esté en el aula, no es

exactamente la clase, es una escena del borde. Las miradas, las voces, las intervenciones adultas en la mesa están menos regladas, se puede estar sin estar del todo, se puede jugar a ocupar otros lugares, diferentes del de la "coordinación" activa.

La vida adulta otorga a la mesa un lugar conversacional muy importante. No sólo poque la "mesa de diálogo" es una categoría política y judicial instituida, sino también en lo cotidiano. Las diferencias se zanjan tomando un café mesa de bar de por medio, los romances se inician con una cena romántica, previa reserva de la mesa en el restaurante, en los hogares las familias se sientan a la mesa, y siempre hay lugar para un plato más, porque así se define la hospitalidad. La mesa del jardín, entonces, no es meramente el lugar de la alimentación (ese que, junto con la higiene y el descanso se definen como "rutinas", "actividades de crianza" o de cuidado) sino un punto de referencia crucial para las conversaciones.

La mesa es, en la vida de quienes escribimos pedagogía (o filosofía, o ciencias sociales en general) toda una metáfora. Somos anfitriones en la mesa del texto y damos la palabra a los comensales (que hablan desde las citas), los escuchamos y les respondemos, conversamos. Cuando un texto no invita a nadie, es como esos almuerzos tristes frente al televisor. Los textos que se componen, al contrario, sólo de citas anudadas con conectores, son como fiestas fallidas en las que el anfitrión se quedó encerrado en un cuarto, o dejó plantados a los invitados. La mesa del texto es una conversación abierta y populosa, de muertos y vivos, de cercanos y remotos. Por eso no puedo evitar pensar que la mesa del jardín puede ser escrita y leída como un texto en borrador, donde nunca queda la hoja en blanco y donde se reúnen los signos, los colores y los garabatos del pensamiento.

4. La contemplación del cosmos (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en una fascinación compartida ante lo inescrutable?)

Muchas veces se conversa delante de algo. No necesariamente el objeto (ya sea una imagen, un objeto, el plato de comida, etc.) instala el tema. Pero si los objetos son maravillosos, nos ubican de un moldo particular para conversar. La referencia al cosmos, al acto de mirar juntos el cielo, las estrellas, la luna, la forma de las nubes, la lluvia, es un intento por pensar las conversaciones que se despliegan bajo el paraguas de la fascinación común. Para los creyentes, los espacios y símbolos religiosos pueden habilitar algo similar. Es que lo celestial nos fascina a grandes y chicos por igual, y al contemplar lo infinito somos igualmente pequeños. Hay pocas preguntas que los adultos podamos contestar mejor que los chicos, ante un cielo estrellado. Más bien, compartimos la maravilla.

Una imagen ya icónica de esa mirada asombrada ante lo inmenso es el texto de Eduardo Galeano, en su *Libro de los abrazos*, donde cuenta el encuentro de un niño con la mara, de la mano de su padre:

> "Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño

quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: -Ayúdame a mirar”. Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.

Mucho se ha dicho sobre esta pequeña y bella historia, tanto desde las pedagogías de la mirada como desde el análisis sobre las funciones políticas del arte o sobre su poder metafórico para sugerir modos de pensar lo educativo. Pero la imagen que me gustaría alumbrar en esa escena es la del asombro compartido, la maravilla igualadora. Es una metáfora de lo que hace la escuela, que convierte a los sujetos en estudiantes y los aloja en un espacio suspendido, en el sentido de Masschelein y Simons.[3] Si la pregunta acerca de la posibilidad de un encuentro entre adultos y chicos de igual a igual (en alguna de las infinitas versiones de tal igualdad) tuviera un lugar donde responderse, creo que ese lugar tiene que ver con la existencia de una terceridad: el mundo, lo común, lo de todos, lo que nos ilumina, nos amenaza o nos cobija por igual. Finalmente, adultos o niños, todos estamos en la misma cuenta regresiva ante el mayor de los misterios, y mirar el mar, el cielo o las estrellas trae algo de esa paridad vital. En sintonía con el texto de Galeano, el Dúo Karma ha compuesto una canción en la que dicen:

Pedacito de mar que me consuela

Pedacito de mar besando arena

Toda tu inmensidad dejando huella

Ayúdame a mirar...

En las salas del nivel inicial pocas veces es posible mirar el mar o las estrellas. Sin embargo, hay abismos a los que asomarse juntos, hay paisajes ante los que maravillarnos. La vida cotidiana los proporciona cuando se los quiere encontrar ocultos tras una fruta que ha sacado pelusa verde al pudrirse, una planta que ha crecido, el eco notable dentro de una lata vacía o el sonido de un violoncelo.

5. Los relatos (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en el recorrido compartido por un relato?)

Las dos escenas que me quedan por desplegar son propias de la vida en el jardín: el cuento y el juego con personajes. En este primer caso, el de los relatos, hay una historia que el cuento trae, y el acto de ingresar juntos en el mundo narrativo que abren las tapas del libro (o la fórmula de comienzo) nos pone en general ante una conversación acerca del relato, sus personajes, sus motivaciones. Las historias (cuentos, novelas, videos cortos, relatos, imágenes que contienen alguna historia) han sido uno de los recursos por excelencia de las conversaciones filosóficas con chicos, desde Lipman hacia aquí. Pero cuando se trata de contar una historia – sin que ésta se constituya en recurso de nada más - el cuento se despliega sobre la conversación que lo sobrevuela. El lobo golpeó la puerta de la casa de la abuelita… y el pequeño espectador pregunta. ¿por qué golpeó la puerta? ¿no había portero eléctrico? ¿de qué color era el lobo? O también

[3] Jan Masschelein y Marteen Simons: Defensa de la escuela, BsAs: Miño y Davila, 2014. - https://archive.org/download/EnDefensaDeLaEscuela/En_defensa_de_la_escuela.pdf

comenta: mi abuela se llama Ana, el lobo tiene dientes, otro día vi un perro que parecía un lobo. Ambos guiones se entrecruzan, el del cuento en sí y el de los comentarios y preguntas que lo van hilvanando. No se trata solo de un cuento, sino de una conversación a propósito del cuento que ayuda a definir y rodear el cuento. Esa conversación es parte de la lectura, y es una forma particularísima de conversar, que nos saca de nosotros mismos ya no de la mano de un cielo estrellado, sino de un mundo inventado, el del cuento.

Carlos Skliar dice que la invitación a la lectura trae dos invitaciones a la vez: a leer, y a conversar sobre la lectura.[4] No para identificar los elementos del relato, ni para extraer lecciones de la historia, no, sino para crear un espacio de encuentro a propósito de la lectura que es, por supuesto, inútil.

> Al lector, hay que dejarlo en paz cuando de la lectura se trata. Y es que hoy se da a leer –cuando se da a leer- forzando la lectura: en el método obstinado, en la contracción violenta, en el subrayado disciplinado, en la búsqueda frenética de la legibilidad o de la hiper-interpretación, en la pérdida de la narración en nombre del Método. Y es allí mismo donde desaparece la lectura y es allí, también, donde desaparece el lector y se cierra el libro.[5]

Algo comparable sucede con los dibujos. En alguna de las cronologías que describen la evolución del dibujo infantil se señala cierto monigote "enumerado", es decir, el dibujo de la figura humana que el niño pequeño sería incapaz de realizar solo, pero que adquiere una forma representativa reconocible cuando lo hace conversando con el adulto: ¿y dónde estarían los ojos? ¿y tiene dedos? Nuevamente, si el dibujo tiene lugar en forma conversada, esa conversación forma parte del dibujo. Y es que no sólo cualquier relato se acompaña de un diálogo que lo musicaliza y se entrama con el texto, sino que prácticamente cualquier actividad rodeada de conversación coexiste con su propio relato, se apoya en él, se mimetiza y se trenza con el discurso que le da forma.

6. Los personajes del juego (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en los personajes que los representan?)

En cuanto a los juegos con personajes, instalan una forma de conversación que tiene la peculiaridad de que quien habla no es la persona, sino el personaje. Hay niños que pierden toda la timidez cuando se ven excusados de hablar y le dan la palabra al títere o al muñeco que ellos mismos están manejando. Ya desde muy pequeños, los niños delegan en sus personajes creencias, pasiones, convicciones y deseos. Pero son perfectamente capaces de discernir entre sus propios dichos y los de los personajes a los que dan vida en su juego:

> - Papá ¿manejas a Buzz Lightyear?
> - Claro. "Hola, soy Buzz, ¿cómo te llamás?
> - ¡Jessy!

---

[4] Skliar, C (2015) Leer en seis notas, Ponencia en la Jornada Compartir la Palabra, Plan nacional de lectura, Argentina - http://planlectura.educ.ar/?p=1202 (puede escucharse también a Carlos decir algo al respecto: https://www.instagram.com/p/CEFl_JWF9HN/?utm_source=ig_web_copy_link)

[5] Ibíd.

> - Jessy, por favor, ¿le podés preguntar a la nena que te maneja si quiere ir a tomar la leche?
> - (hacia la niña) - ¿Querés ir a tomar la leche? – No - ¡Dice que no!

La conversación es, entre otras cosas, un juego que consiste en salir de uno mismo y recorrer posibilidades. ¿Habrá entonces en ese encuentro entre personajes en clave lúdica una aproximación a esa forma de encuentro honesto, recíproco, abierto cuyos laberintos y posibilidades estamos examinando?

A este juego con personajes los didactas lo llaman "juego dramático" o "juego sociodramático" y los psicólogos "juego simbólico"; a mí me gustaría nombrarlo aquí como juego con personajes, simplemente porque quiero subrayar la relación persona/personaje, la extraña afueridad de esas presencias que nos ayudan a salir de nosotros mismos y posicionarnos de una manera particularmente interesante a los efectos de la conversación. Dicen Sarlé, Rodríguez y Rodríguez Sáenz que los niños "NO IMITAN el mundo, sino que lo recrean". Y agregan:

> El juego les permite ir más allá de lo conocido, desprenderse de cómo son las cosas para "hacerlas a su manera", dotarlas de sus propios significados. Los niños "usan" la imaginación y construyen una situación imaginada que sostiene el guión dramático o la sucesión de acciones conforme a los roles o papeles sociales que asumen.[6]

Es decir que hay en esos personajes algo más que una evidencia sobre lo que han podido comprender acerca de su entorno (los roles, las formas del mundo y las fuerzas que lo gobiernan) porque si para poder seguir jugando un barco debe volar, volará, y si para que el juego crezca las tortugas deben bailar malambo, no dudarán ni un segundo en hacerlo. Sobre este territorio de libertad, la curiosidad es insurgente como nunca, se desata de cualquier lógica y permite sumergirse en mundos reales, deseados, temidos y desafiados.

Nos dirá Ángela Menchón que la conversación que se da entre niños parece suceder siempre en medio de otra cosa: en medio de un juego, mientras miran la tele, andando en bicicleta. La conversación entre sus personajes, a la vez que los sumerge en una terceridad compartida (se asoman juntos al juego), los hace conversar en un amplio abanico de lugares donde comparten ese poder igualador del juego. Cuando, en el jardín, adultos y niños se encuentran a conversar en este territorio, representados por sus personajes, posiblemente algo de esa mágica igualdad tenga lugar.

La escena conversacional en el jardín se ubica típicamente en la ronda de intercambio. Este recorrido de reflexiones y escenas ha mostrado que también se atomiza y se reinventa en muchas otras situaciones. Allí donde hay dos partes que hablan, un asunto acerca del cual se habla y un objeto o un medio que materializan el ritual de la conversación, el encuentro es posible.

---

[6] Sarlé, P., Rodríguez, E. y Rodríguez Sáenz, I. (2014). Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos, Buenos Aires: OEI/Unicef Argentina.- https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2017/08/Guia-7-El-juego-en-el-nivel-inicial.pdf

Antes de concluir, quisiera contarles que, tratando de abrir estas preguntas a una conversación sobre la conversación, les pregunté a las filósofas Florencia Sierra y Ángela Menchón qué podían decir desde su trabajo con chicas, chicos y docentes que se animan a filosofar en el aula. Les dejo el espacio de la bibliografía complementaria a los dos textos que ellas me acercaron, a los que he ido haciendo algunas referencias.

Bibliografía citada

Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía, Sao Paulo: Paz e terra.
Jan Masschelein y Marteen Simons: Defensa de la escuela, BsAs: Miño y Davila, 2014.
- https://archive.org/download/EnDefensaDeLaEscuela/En_defensa_de_la_escuela.pdf

Sarlé, P., Rodríguez, E. y Rodríguez Sáenz, I. (2014). Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos, Buenos Aires: OEI/Unicef Argentina.- https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2017/08/Guia-7-El-juego-en-el-nivel-inicial.pdf

Skliar, C (2015) Leer en seis notas, Ponencia en la Jornada Compartir la Palabra, Plan nacional de lectura, Argentina - http://planlectura.educ.ar/?p=1202 (puede escucharse también a Carlos decir algo al respecto: https://www.instagram.com/p/CEFl_JWF9HN/?utm_source=ig_web_copy_link)